

Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie



Lise St-Pierre
Professeure
Faculté d'éducation – PERFORMA
Université de Sherbrooke

En mars dernier, Pédagogie collégiale publiait la première partie de ce texte intitulée « Développer l'autonomie des élèves... Pourquoi moi ? Comment ? ». Nous vous présentons la suite de cet article. Tout comme le précédent, ce texte a été rédigé à partir d'une conférence prononcée lors d'une journée pédagogique au Cégep Marie-Victorin en janvier 2004 dont le thème était : Développer l'autonomie des étudiants : une responsabilité partagée.

Les cégepiennes et les cégepiens sont de jeunes adultes. Pourtant, l'enseignante ou l'enseignant de cégep peut encore jouer un rôle important dans le développement de leur autonomie. Il est relativement aisé d'intégrer à ses pratiques pédagogiques habituelles des actions orientées vers ce but pour peu qu'elles soient reliées directement à l'apprentissage du contenu, qu'elles tiennent compte du niveau de développement des élèves et qu'elles s'appuient sur des connaissances validées en enseignement et en apprentissage. Les écrits sur les stratégies d'apprentissage et sur la métacognition sont des sources d'inspiration fructueuses pour concevoir des interventions pédagogiques qui visent à rendre les élèves plus autonomes.

Cinq aspects caractérisent l'étudiante ou l'étudiant de cégep **autonome**, selon le point de vue présenté dans un texte antérieur. « Elle ou il :

1. poursuit des buts personnels explicites et hiérarchisés selon des valeurs choisies lucidement ;
2. dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces ;
3. fait librement des choix judicieux et réfléchis en vue de l'atteinte de ces buts ;
4. peut identifier ses progrès et ses reculs ;
5. reconnaît et assume les conséquences des choix qu'elle ou qu'il a faits. » (St-Pierre, 2004a, p. 24)

Voici quelques réflexions supplémentaires relatives à la deuxième caractéristique, soit l'utilisation d'un éventail de stratégies d'apprentissage, et à la quatrième caractéristique concernant l'identification par l'élève de ses progrès et de ses reculs. Plus particulièrement, nous proposons aux enseignantes et aux enseignants quelques suggestions pour aider les élèves à garnir leur coffre d'outils cognitifs et métacognitifs par l'acquisition de stratégies d'apprentissage et par le développement de leur habileté d'autoévaluation, l'une des stratégies métacognitives les plus connues.

L'ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Nous avons déjà relevé l'importance pour une personne autonome de disposer de ses propres outils et de ses propres ressources, de façon à répondre à ses besoins selon sa convenance. Dans le domaine scolaire, le développement de l'autonomie passe par la constitution d'un éventail de stratégies d'apprentissage et par l'acquisition de connaissances sur les contextes dans lesquels les utiliser.

Quelle meilleure occasion que celle de lier cet apprentissage à celui du domaine de connaissance ? Plusieurs recherches ont montré que, chez un bon nombre d'élèves, les stratégies d'apprentissage ne se développent pas automatiquement avec la fréquentation scolaire. Cet apprentissage doit être soutenu par des actions pédagogiques structurées. De plus, il semble que les stratégies d'apprentissage ne s'apprennent pas de façon générale, en dehors de l'apprentissage d'une discipline scolaire, pour être automatiquement transférées par la suite lors d'un apprentissage particulier (Tardif, 1999). Pour ma part, je suis d'avis qu'il revient à chaque enseignant d'enseigner, dans son cours, les stratégies d'apprentissage pertinentes à sa discipline. Je prétends également que cet enseignement doit être planifié, organisé et encadré comme l'enseignement de tout autre contenu. (St-Pierre, 2004a, p. 26)

Parmi les pistes d'intervention suggérées aux équipes-programmes et au personnel enseignant, figurait la planification de moments et de lieux dans le parcours des élèves où seraient enseignées explicitement les stratégies d'apprentissage appropriées à la tâche, en lien avec l'enseignement du contenu et de la même manière que cet enseignement.

Les cinq caractéristiques de l'étudiante ou de l'étudiant de cégep autonome mentionnées en introduction peuvent toutes donner lieu à des interventions pédagogiques spécifiquement élaborées pour les développer. Toutefois, l'acquisition d'un répertoire de stratégies d'apprentissage variées et efficaces est

sans doute celle sur laquelle il est le plus facile d'agir. En effet, le type d'interventions pédagogiques à privilégier est vraisemblablement celui qui rejoint le plus les tâches traditionnelles d'enseignement. Deux éléments doivent être considérés lorsque l'on planifie une intervention sur les stratégies d'apprentissage : le choix de la stratégie d'apprentissage qu'on veut développer et la manière dont on va l'enseigner. Enseigner une stratégie d'apprentissage devient d'autant plus facile qu'on a pris soin d'en choisir une qui soit utile pour l'apprentissage d'un contenu donné et pour la réalisation de tâches déterminées. Le plan de cours prévoit un travail de recherche sur douze semaines ? Il convient d'enseigner des stratégies de gestion du temps. Un travail exige de colliger diverses données statistiques ? Pourquoi ne pas enseigner des techniques de recherche sur Internet ? La stratégie pédagogique du cours est basée sur le travail coopératif ? C'est l'occasion d'enseigner des méthodes et des outils de travail en équipe. Beaucoup de lectures sont exigées des élèves ? Les techniques du résumé et du schéma de concepts seraient peut-être les plus pertinentes.

L'enseignement de stratégies d'apprentissage est d'autant plus efficace qu'on a pris soin de planifier cet enseignement comme on planifierait l'enseignement du contenu.

Pressley *et al.* (1995) décrivent sept catégories d'interventions pédagogiques qui [...] concourent directement, selon eux, à la transférabilité des stratégies cognitives : 1) dès le début de chaque activité, les enseignants présentent aux élèves les objectifs poursuivis ainsi que les stratégies cognitives aptes à contribuer à l'atteinte de ces objectifs ; 2) les enseignants informent clairement les élèves des motifs qui justifient l'enseignement des stratégies sélectionnées ; 3) les élèves reçoivent des informations précises quant aux situations qui requièrent le recours à ces stratégies ; 4) les élèves reçoivent de l'information touchant les modalités d'utilisation des stratégies en question ; 5) les enseignants fournissent un modèle explicite d'utilisation de ces stratégies ; 6) les enseignants partagent avec les élèves les bénéfices qu'ils retirent eux-mêmes de l'utilisation de ces stratégies dans leurs démarches personnelles et professionnelles ; 7) les élèves ont de nombreuses occasions de réaliser des pratiques guidées de ces stratégies. (Tardif, 1999)

D'autres conditions ressortent des travaux sur l'efficacité de l'enseignement de stratégies d'apprentissage. En voici quelques-unes :

- ♦ Inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu ;
- ♦ Développer la métacognition (réflexion sur sa façon de faire) ;
- ♦ Se préoccuper de la motivation de l'apprenant ;
- ♦ Informer théoriquement sur les stratégies ;
- ♦ Démontrer les différences entre les stratégies et leur utilité pour des matières diverses ;
- ♦ Adapter l'usage des stratégies au style personnel de l'apprenant ;
- ♦ Guider la pratique des stratégies ;
- ♦ Recueillir une rétroaction sur l'application des stratégies ;
- ♦ Évaluer l'apprenant avant et après l'entraînement afin de vérifier l'efficacité du programme (St-Pierre, L., 2002).

En somme, il convient d'enseigner une stratégie d'apprentissage de la même façon qu'on enseignerait un élément de contenu, en respectant les étapes d'un processus type d'apprentissage*.

Toutefois, il n'est pas toujours nécessaire d'enseigner de nouvelles stratégies d'apprentissage. Certaines recherches ont même montré que l'activation par les élèves, avant la réalisation d'une tâche, des stratégies à utiliser en cours de tâche s'est montrée aussi efficace que le fait d'enseigner une nouvelle stratégie d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1996). D'autre part, cet enseignement ne suffit pas toujours non plus. Selon certains auteurs, la variabilité des performances cognitives relève beaucoup plus des différences d'opérations métacognitives que les élèves sont en mesure d'exercer que de la diversité des stratégies cognitives (Noël, Romainville, Wolfs, 1995, p. 52). La métacognition serait une dimension tout aussi importante à développer chez les élèves.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTACOGNITION

L'identification des progrès et des reculs par rapport à un but visé (quatrième caractéristique de l'étudiante ou l'étudiant autonome) passe par une démarche d'autoévaluation. « La capacité à s'autoévaluer, à porter un jugement sur ses démarches et sur ses productions, est tout à la fois une composante d'une compétence, une habileté métacognitive et une caractéristique de l'autonomie. On ne peut prétendre être autonome tant que l'on n'arrive pas à juger par soi-même de l'adéquation d'une façon de faire ou de la qualité d'une production. » (St-Pierre, 2004a, p.27) En d'autres termes, nous suggérons alors aux équipes-programmes de planifier dans le parcours des élèves, pour cet aspect également, des moments et des lieux pour exercer leur autoévaluation, apprécier leur progression et se situer par rapport au profil de sortie. Dans le même esprit, d'autres interventions étaient proposées aux enseignantes et aux enseignants : prévoir régulièrement des activités d'autoévaluation ; présenter et discuter les critères d'évaluation des productions attendues au début de la réalisation des tâches ; fournir des grilles d'évaluation et des exemples de production ; donner une rétroaction descriptive aux élèves et discuter avec eux du développement de leurs compétences. Récemment, nous avons proposé d'autres pistes pour développer l'habileté d'autoévaluation (St-Pierre, 2004b).

Ces suggestions correspondent à celles qu'on retrouve dans les écrits relatifs au développement métacognitif. La métacognition

* Le lecteur intéressé peut trouver une stratégie d'enseignement suggérée pour la stratégie d'apprentissage « Faire un tableau d'information » construite sur la base d'un tel processus type dans St-Pierre, L., (2002).

réfère à la connaissance de soi comme apprenant et à la capacité de gérer ses processus mentaux, son activité intellectuelle. Il s'agit du « regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage », (Lafortune et Deaudelin, 2001). La métacognition comprend deux composantes : les connaissances métacognitives et la gestion de ses processus mentaux, auxquelles d'autres auteurs ajoutent, dans un contexte d'apprentissage, la prise de conscience des deux premiers aspects (Lafortune, St-Pierre, 1996). Gérer soi-même ses processus mentaux en cours d'apprentissage constitue assurément une manifestation de grande autonomie intellectuelle. Des activités d'enseignement et d'apprentissage se sont montrées fructueuses pour développer la métacognition. Elles se composent de moments de réflexion sur soi, sur ses buts, sur ses façons d'apprendre ; de moments d'observation de soi et des autres et d'interaction avec les autres ; de moments d'autoévaluation et de prise de conscience de sa démarche d'apprentissage ; d'activités de questionnement sur sa démarche mentale ou encore d'activités d'écriture réflexive à différents stades de l'apprentissage (Lafortune, St-Pierre, 1996 ; Lafortune, Deaudelin, 2001). Ces dernières auteures proposent différentes stratégies pour l'enseignement selon une « optique métacognitive » :

- ♦ Inciter l'élève à se poser des questions au lieu de se limiter à poser des questions ;
- ♦ Utiliser des moyens pour inciter l'élève à structurer ses connaissances de façon active ;
- ♦ Proposer des moyens pour amener l'élève à développer ses propres stratégies ;
- ♦ Systématiser les moments d'autoévaluation ;
- ♦ Organiser des activités forçant les interactions ;
- ♦ Susciter les prises de conscience. (Lafortune, 1998 ; Lafortune, Deaudelin, 2001)

Par exemple, au début d'un apprentissage, elles suggèrent de se donner des buts, d'activer ses connaissances antérieures sur le sujet, de se donner un plan d'action (choisir des stratégies appropriées pour la tâche). En cours d'apprentissage, elles proposent des activités permettant de porter un regard sur l'évolution de la tâche et des activités pouvant enrichir son répertoire de stratégies en confrontant avec d'autres ses façons de faire, de se questionner sur les processus en cours et sur les résultats à différents moments. À la fin d'un apprentissage, on veillera à porter un regard sur l'ensemble de la démarche et des moyens pris pour accomplir la tâche, tout en évaluant l'efficacité du processus et la qualité du produit. Enfin, on suggère une prise de conscience des éléments qui ont été efficaces et bénéfiques pour soi et de ceux qui pourraient être modifiés lors d'un apprentissage ultérieur. L'analogie avec les comportements remarqués chez une personne autonome est plutôt frappante. Pour intégrer des interventions soutenant le développement métacognitif dans son enseignement, elles proposent également soit de développer chez l'élève l'habileté à utiliser un outil de réflexion métacognitive

(grille d'autoévaluation ou démarche d'observation de soi, par exemple), soit d'enseigner une stratégie cognitive et d'y joindre les éléments de réflexion métacognitive pertinents (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000).

L'acquisition de stratégies d'apprentissage et le développement métacognitif vont de pair. Il s'agit de deux dimensions relativement simples à intégrer dans l'enseignement. Afin de stimuler la production d'idées fructueuses en termes de pistes d'intervention pédagogique, il ne s'agit pas de se demander « Comment vais-je enseigner ce contenu ? », mais plutôt « Comment mes élèves pourraient-ils apprendre ce contenu ? ». ■

lise.st-pierre@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, 208 p.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et S. HÉBERT, *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 114 p.
- LAFORTUNE, L., « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. LAFORTUNE, P. MONGEAU et R. PALLASCIO (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 313-331.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE, *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 379 p.
- NOËL, B., M. ROMAINVILLE et J. L. WOLFS, « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 112, 1995, p. 47-56.
- PRESSLEY, M. en collaboration avec P. B. EL-DINARY, R. BROWN, T. SCHUDER, J. L. BERGMAN, M. YORK et I. W. GASKINS, « A Transactional Strategies Instruction Christmas Carol », dans A. MCKEOUGH, J. LUPART et A. MARINI (dir.), *Teaching for Transfer. Fostering Generalization in Learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, cité par Tardif (1999), référence ci-dessous.
- ST-PIERRE, L., « Enseigner une technique d'apprentissage », *Actes du 22^e colloque de l'AQPC*, Montréal, AQPC, 2002.
- ST-PIERRE, L., « Développer l'autonomie des élèves... Pourquoi moi ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, 2004a, 2004, p. 23-28.
- ST-PIERRE, L., « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 1, 2004b, 2004, p. 33-38.
- TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999, 223 p.

Lise ST-PIERRE cumule plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques et comme conseillère pédagogique au Cégep de Baie-Comeau, de même qu'à titre de personne ressource pour PERFORMA. Elle est maintenant professeure à la faculté d'éducation et membre du CÉRES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités de recherche et d'enseignement portent sur la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel en pédagogie collégiale.